



University of Groningen

## Een religieuze factor in opvoedingsstijlen?

Dijkstra, Anne Bert; van Laarhoven, Peter

*Published in:*  
Sociologische Gids

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*  
1990

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Dijkstra, A. B., & van Laarhoven, P. (1990). Een religieuze factor in opvoedingsstijlen? Sociologische Gids, 37(5), 320-332.

### Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

### Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

---

## Een religieuze factor in opvoedingsstijlen?\*

Anne Bert Dijkstra en Peter van Laarhoven

### Inleiding

De kennis over de samenhang tussen sociaal milieu en schoolprestaties kan inmiddels als een gevestigd leerstuk van de onderwijssociologie worden beschouwd (zie voor een recent overzicht Dronkers 1986). Verschillen in onderwijskansen worden daarbij vooral gezien als bemiddeld door milieuspecifieke opvoedings- en socialisatieprocessen in het gezin. Meijnen kon dat al ruim tien jaar geleden als volgt samenvatten: "De lagere milieus worden gekenmerkt door een geringere opleiding, die opvoedingsgedrag induceert dat de intellectuele ontwikkeling van kinderen remt en hen weer predisponeert tot weinig succes binnen het onderwijssysteem." (Meijnen 1977:199). Ook theoretisch is het proces van milieuspecifieke socialisatie goed uitgewerkt, met name door Kohn en Bernstein (een overzicht geeft Bertram 1981).

Nu het basismodel beter gedocumenteerd is, wordt de laatste jaren meer aandacht besteed aan de nuancering en specificering ervan. Een van de voornaamste thema's daarbij is de rol van culturele gezinsfactoren. Enerzijds zijn er nieuwe culturele factoren in het spel gekomen (eenoudergezinnen, etnische minderheidsgroepen), anderzijds is de rol van factoren die voor ons land al langer karakteristiek waren onderbelicht gebleven. In dit artikel wordt ingegaan op de factor godsdienst. We vragen ons hier af in hoeverre naast opleiding en beroep van de ouders ook hun godsdienstige overtuiging invloed heeft op de opvoedingsoriëntaties in het gezin, en daarmee de schoolprestaties van hun kinderen.

### De religieuze factor

*Religie en schoolsucces* . De belangstelling vanuit de sociale wetenschappen

\* Dit artikel is geschreven in het kader van het onderzoek 'Schoolloopbanen in Gereformeerd en overig Nederlands onderwijs', een gezamenlijk project van het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen en het LVGS, Landelijk Verband van Gereformeerde Schoolverenigingen te Wezep. Het onderzoek was mede mogelijk dankzij subsidie van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO-projecten 7018 en 8301).

voor de invloed van religie op seculier gedrag heeft een lange traditie, die met name teruggaat op Weber's 'Protestantische Ethiek'. Vooral in de Verenigde Staten is veel onderzoek gedaan. De resultaten bewegen zich daarbij nog altijd tussen de door Herberg (1955) getrokken conclusie dat religieuze tradities hun betekenis verloren hebben en de door Lenski (1963) gerapporteerde bloei van de 'religious factor'. Een van de terreinen waarop herhaaldelijk een aanhoudende invloed van de religie is verondersteld, is dat van processen van cultuuroverdracht. Rhodes en Nam (1970) poneren een effect, onafhankelijk van sociaal-economische factoren, van de religieuze oriëntatie op onderwijsaspiraties en vinden deze hypothese bevestigd. Greeley (1976) gaat na of er een samenhang tussen denominatie en de opleiding van ouders en kinderen bestaat en constateert een grotere intergenerationele onderwijsmobiliteit bij katholieken. Mueller (1980) rapporteert een, weliswaar zwakke, relatie tussen religie en onderwijsprestaties. Recentelijk is Alwin (1986) echter expliciet nagegaan hoe de relatie tussen religie en opvoedingsoriëntaties in de Verenigde Staten zich de laatste decennia heeft ontwikkeld; hij constateert dat er sinds de jaren zeventig tussen de grote denominaties nauwelijks nog verschillen in opvoedingswaarden bestaan. Volgens hem blijft de factor godsdienst van belang, maar is deze meer terug te voeren op verschillen in religieuze betrokkenheid binnen elke denominatie dan op de denominatie als zodanig.

In Nederland is over de betekenis van de godsdienstige gezindte voor gezins-socialisatie en schoolsucces maar weinig onderzoek verricht. De voornaamste bevindingen laten zich gemakkelijk samenvatten. In de jaren vijftig signaleerden Matthijssen en Sonnemans (z.j.) in Noord-Brabant een achterblijvende deelname van rooms-katholieke leerlingen aan hogere typen van voortgezet onderwijs. Deze geringere onderwijsdeelname bleek voor een belangrijk deel uit de milieusamenstelling van de katholieke groep verklaard te kunnen worden. Ook in het 'Talentenproject' (Van Heek e.a. 1968) is aandacht geschonken aan de samenhang van de variabele religie met de deelname aan voortgezet onderwijs. Met name voor de 'matige kansgroep' werd een effect van kerkgenootschap op de schoolkeuze gevonden. Van Tulder (1962) vervolgens schonk in het kader van onderzoek naar de beroepsmobiliteit in Nederland aandacht aan de verdeling van de variabelen kerkelijke gezindte en schoolopleiding. Zijn onderzoeksresultaten laten een verband tussen beide zien, maar in hoeverre achter kerkelijke gezindte verschillen naar sociale herkomst schuil gaan is niet bekend.

Uit het onderzoek *Van Jaar tot Jaar* komt rond religie een gevarieerd beeld naar voren. Aangaande de doorstroming naar het voortgezet onderwijs is er een zwakke samenhang tussen godsdienstige gezindte en schoolkeuze. Wanneer ook het sociaal milieu in de analyse wordt betrokken, resteren enkele significante verschillen. Ook met betrekking tot de relatie tussen godsdienstige gezindte, sociaal milieu en prestatiescore is dat het geval (Kropman en Collaris 1974).

In Meijnen's cohortstudie naar de maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling (Meijnen 1977) wordt eveneens de betekenis van een godsdienstige achtergrond voor opvoedingswaarden nagegaan. Zowel de religieuze opvoeding van de moeder als haar huidige religieuze overtuiging houden verband met haar opvoedingsgedrag en -oriëntaties. Niettemin noemt Meijnen de conclusie dat godsdienst een oorzaak van variatie in opvoedingsgedrag is voorbarig, vanwege doorkruisende invloeden. In het verdere onderzoek bij dit cohort is de factor godsdienst niet meer teruggekeerd.

Onlangs tenslotte hebben Van der Kley en Felling (1989) laten zien dat een traditionele onderwijsoriëntatie samengaat met een christelijke levensopvatting, kerkelijke betrokkenheid en conformistische opvoedingswaarden.

Al met al kan geconstateerd worden dat er maar weinig bekend is over de betekenis van de religieuze achtergrond van leerlingen voor hun schoolloopbaan. Slechts in een gering aantal, voornamelijk minder recente, studies wordt daar aandacht aan geschonken, waarbij de godsdienstige gezindte wordt opgenomen in een reeks van achtergrondkenmerken, naast factoren als geboortenummer, gezinsgrootte, regio en urbanisatiegraad. Opmerkelijk is dat op gevonden samenhangen nauwelijks wordt ingegaan. Meer dan eens wordt volstaan met opmerkingen als dat het niet de bedoeling is "kerkelijke gezindte van de ouders te hanteren als verklarende factor voor de verschillen in schoolkeuze-gedrag" (Van Heek e.a. 1968:222), dat godsdienstige gezindte hoe dan ook "minder relevant lijkt te worden" (Collaris en Kropman 1978:70), of dat "de variabelen godsdienst op school- en leerlingniveau niet zeer relevant zijn" (Dronkers 1978:138).

*Probleemstelling.* Religieuze overtuiging is een wat 'vergeten' variabele in het onderzoek naar schoolsucces en de verdeling daarvan over uiteenlopende sociale milieus. Dat lijkt ons niet terecht. Wij halen deze factor hier (opnieuw) naar voren en formuleren de volgende probleemstelling: *Beïnvloedt de godsdienstige overtuiging de door ouders gehanteerde opvoedingsoriëntaties en vervolgens de door hun kind geleverde schoolprestaties?* Om hierop antwoord te geven vergelijken we de schoolloopbanen van een Nederlandse doorsnede met die uit een uitgesproken godsdienstig betrokken milieu de Gereformeerd-Vrijgemaakten. Deze relatief kleine bevolkingsgroep houdt onverkort vast aan de verzuiling, met eigen scholen, verenigingen, tijdschriften, en zo meer. (zie voor hun onderwijs- en opvoedingsopvattingen: Werkgroep VVO 1986). De probleemstelling wordt hier uiteengelegd in een drietal toegespitste onderzoeksvragen:

- Verschillen de opvoedingsoriëntaties in Gereformeerd- Vrijgemaakte gezinnen van die in de overige gezinnen?
- Treden er verschillen op in de mate waarin de opvoedingsoriëntaties in beide groepen als milieuspecifiek zijn te karakteriseren?

- Treden tussen beide groepen verschillen op in de relatie tussen opvoedingsoriëntaties en schoolsucces?

*Theoretische uitwerking.* Een van de meest gehanteerde verklaringen voor milieuspecifieke socialiseringsprocessen gaat terug op Kohn (1969). Deze werkt het verband uit tussen de sociale positie en de waardenoriëntaties van een gezin, die van invloed zijn op de opvoedingsoriëntaties in het gezin en langs die weg op de onderwijsprestaties van de kinderen. In het socialisatieproces maken individuen zich naast kennis en vaardigheden ook waarden en normen eigen. Als voornaamste plaats van de socialisatie heeft het gezin daarop grote invloed. De waardenoriëntaties in het gezin worden structureel bepaald door de sociale positie van de ouders, meer in het bijzonder door hun opleiding en beroep. De ervaringen die ouders in opleiding en beroep hebben opgedaan ondergaan een 'transfer' naar hun waardenoriëntaties. In de lagere sociale strata leidt dat tot het overwegen van conformisme en in de hogere strata tot een nadruk op zelfbepaling. Een van de voornaamste terreinen waarop dit tot uiting komt is dat van de opvoedingswaarden en het opvoedingsgedrag van ouders, die weer van invloed zijn op het schoolsucces van hun kinderen.

Deze theorie van Kohn is vanuit diverse invalshoeken gekritiseerd. Wij gaan hier niet in op de methodologische bezwaren (zie Bertram 1981, Jansen 1983), maar concentreren ons op een inhoudelijke tekortkoming. Zoals al door Bertram (1981) en Wright en Wright (1976) naar voren is gebracht krijgt het begrip 'sociale positie' bij Kohn een te smalle invulling. Aangenomen moet worden dat niet alleen ervaringen opgedaan in opleiding en beroep doorwerken in iemands waarden en opvoedingsoriëntaties, maar dat ook ervaringen op andere terreinen daarin meespelen zoals in de sociale verbanden waarin men in de vrije tijd participeert. Godsdienst neemt daarin een bijzondere positie in, omdat in godsdienstige groepen veel minder van milieuscheiding sprake is dan in tal van andere sociale verbanden. Wij poneren hier dat de godsdienstige gezindte onderdeel uitmaakt van de sociale positie van ouders en dat er net als met betrekking tot opleiding en beroep een overdracht naar opvoedingswaarden en -gedrag plaats vindt.

Deze 'religieuze transfer' loopt via twee kanalen. Allereerst via de participatie in godsdienstige netwerken. In de kerk en kerkelijke organisaties wordt door personen uit verschillende sociale milieus geparticipeerd. Dat zal met name voor lagere milieugroepen tot een verbreding van hun ervaringshorizon leiden en per saldo tot minder milieuv verschillen in de oriëntaties ten opzichte van opvoeding en onderwijs. In de klassiek verzuilde bevolkingsgroep van de Gereformeerd-Vrijgemaakten is dit mechanisme onverminderd relevant.

Dit wordt versterkt door de inhoud van de geloofs- en levensovertuigingen die in godsdienstige kring worden aangehangen. Uit eerder onderzoek (Van

Kemenade 1968, Hendriks 1971, Janse 1985, Peters en Schreuder 1987, Sturm 1988) is naar voren gekomen, dat zowel in katholieke als in calvinistische kring relatief veel nadruk wordt gelegd op waarden die volgens Kohn's theorie en in het licht van de bevindingen van het schoolloopbaanonderzoek als gunstig voor schoolsucces kunnen worden beschouwd. Dit is ook bij uitstek van toepassing op de Gereformeerd-Vrijgemaakten. Hun calvinistische godsdienstige overtuiging wordt gekenmerkt door een religieus mens- en wereldbeeld waarin begrippen als roeping en taakbesef een centrale plaats innemen. Dit zal doorwerken in de opvoedingsoriëntaties, zodat daarin zelfbewustzijn, toekomstgerichtheid en prestatietraining sterker benadrukt worden dan elders.

We verwachten daarom dat in Gereformeerd-Vrijgemaakte gezinnen in het algemeen sprake is van gunstiger opvoedingswaarden en -gedrag dan bij andere gezinnen, dat de verschillen op dat punt tussen de sociale milieugroepen bij Gereformeerd-Vrijgemaakten kleiner zijn en dat dit ook doorwerkt in een gunstiger schoolloopbaanverloop bij kinderen uit Gereformeerd-Vrijgemaakte gezinnen.

## Onderzoeksopzet

*Data.* Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is van twee datasets gebruik gemaakt. Gegevens over opvoedingsoriëntaties en schoolloopbaan bij Gereformeerd-Vrijgemaakten zijn ontleend aan het zogeheten 'LVGS-cohort'. Als vergelijkingsgroep die een Nederlandse doorsnee kan vertegenwoordigen wordt Meijnen's Groninger cohort gebruikt <sup>1</sup>.

Het cohort van het LVGS (Landelijk Verband van Gereformeerde Schoolverenigingen) bestaat uit een groep van circa 600 leerlingen afkomstig van gereformeerd-vrijgemaakte basisscholen, waarvan de schoolloopbaan sinds het verlaten van het lager onderwijs in 1986 wordt gevolgd. Beschikbaar is informatie over de onderwijsprestaties in het basisonderwijs, het schoolkeuze-advies, de onderwijsposities in het voortgezet onderwijs en een aantal gezins- en achtergrondkenmerken. De gezinskenmerken zijn verzameld met behulp van een in het najaar van 1986 afgenomen schriftelijke oudervragenlijst, die grotendeels een replica is van Meijnen's oudervragenlijst. In deze bijdrage worden de gegevens gebruikt van de (voor het gereformeerd onderwijs representatieve) deelgroep (n=449) waarvoor de gezinskenmerken konden worden verzameld (zie Dijkstra 1988).

Meijnen onderzocht vanaf 1972 de milieu- en schooleffecten op loopbanen van leerlingen in het lager onderwijs in de gemeente Groningen. Zowel in het eerste als laatste leerjaar van de lagere school werden gegevens verzameld over een aantal gezins- en achtergrondkenmerken. Daarnaast is informatie beschikbaar over de schoolprestaties aan het einde van het lager onderwijs en de gang

door het voortgezet onderwijs (zie Meijnen 1982, 1984). De gebruikte gegevens hebben betrekking op de leerlingen waarvan in 1978 bij het verlaten van het lager onderwijs gezinskenmerken gemeten konden worden (n=490).

In Tabel 1 is voor beide groepen een overzicht van enkele basiskkenmerken gegeven.

Tabel 1: De verdeling van enkele basiskkenmerken van leerlingen in LVGS- en Meijnen-cohort

SOCIALE HERKOMST	LVGS	MEIJNEN
SES-groep 1 (laag)	11%	26%
SES-groep 2	28%	35%
SES-groep 3	28%	21%
SES-groep 4	23%	12%
SES-groep 5 (hoog)	8%	7%
SES onbekend	3%	1%
	----	----
(100%=)	449	490
PRESTATIENIVEAU EIND LAGERE SCHOOL	LVGS	MEIJNEN
prestatieniveau 1 (laag)	9%	9%
prestatieniveau 2	22%	13%
prestatieniveau 3	31%	33%
prestatieniveau 4	27%	30%
prestatieniveau 5 (hoog)	9%	1%
prestatieniveau onbekend	3%	14%
	----	----
(100%=)	449	490
BEREIKT ONDERWIJSNIVEAU IN DERDE JAAR VOORTGEZET ONDERWIJS	LVGS	MEIJNEN
vo-1 LBO	-	1%
vo-2 LBO	3%	8%
MAVO	4%	14%
HAVO	1%	7%
VWO	1% (9%)	(32%) 2%
vo-3 LBO	25%	16%
MAVO	38%	26%
HAVO	11%	9%
VWO	16% (89%)	(68%) 17%
vo-4 MAVO	1%	-
onbekend	2%	-
	----	----
(100%=)	449	257*

\* Slechts beschikbaar voor een subset uit de data

De tabel geeft om te beginnen inzicht in de samenstelling naar sociale herkomst van beide leerlinggroepen. De gebruikte score voor sociaal-economische status (SES) is samengesteld uit het beroepsniveau van de vader en het opleidingsniveau van beide ouders. In de LVGS-groep zijn de laagste milieugroepen zwakker en die boven het midden sterker vertegenwoordigd.

De tabel bevat vervolgens de scores op een schoolvorderingentoets in het laatste leerjaar basisonderwijs. Voor de LVGS-groep betreft het de scores op een selectie items uit de Cito Eindtoets '81 voor taal en rekenen. In het Meijnen-cohort is het prestatieniveau gemeten met de onderdelen Taal II en Rekenen II van de 'Groninger Schoolvorderingen Toets'. De resultaten verschillen aanzienlijk; de verdeling in het LVGS-cohort is redelijk symmetrisch, die in het Meijnen-cohort nogal scheef.

Ter indicatie van het schoolsucces in het voortgezet onderwijs geeft de tabel tenslotte een overzicht van het bereikte onderwijsniveau in het derde jaar na het verlaten van de basisschool. Het percentage gedoubleerde leerlingen in beide groepen vertoont grote verschillen. Ook wanneer wordt afgegaan op het bereikte onderwijstype ongeacht het leerjaar, laten de verdelingen aanzienlijke verschillen zien. De geconstateerde verschillen tussen beide leerlinggroepen zullen van invloed zijn op de vergelijking die verderop wordt uitgevoerd. We komen hierop terug in de laatste paragraaf.

*Gemeten gezinskenmerken.* Voor de meting van de opvoedingsoriëntaties in het gezin is bij het LVGS-cohort dezelfde vragenlijst afgenomen als Meijnen in zijn tweede gezinsonderzoek gebruikte. We volstaan hier met een beknopt overzicht van de gemeten gezinskenmerken en de operationalisering die Meijnen daarvoor heeft gekozen. Voor een meer uitvoerige theoretische en methodologische verantwoording en beschrijving van dit instrumentarium zij verwezen naar Meijnen (1982 en 1984).

Onder de gemeten gezinskenmerken kunnen drie soorten worden onderscheiden: socialiseringskenmerken op gedragsniveau, gezinsculturele kenmerken en gezinsstructurele kenmerken; de laatste blijven hier buiten beschouwing. De beide andere soorten omvatten elk meerdere socialiseringsaspecten, die we kort de revue laten passeren.

De eerste categorie, de gedragsmatige socialiseringskenmerken, omvat (1) het cultuurpedagogisch opvoedingsniveau van het gezin, (2) het prestatiemotiverend oudergedrag en (3) de rolstructuur in de omgang van ouders met hun kinderen.

Het *cultuurpedagogisch opvoedingsniveau* geeft inzicht in de mate waarin in de interactie tussen ouders en kinderen nadruk ligt op het stimuleren van culturele vaardigheden die van invloed zijn op intellectuele ontwikkeling. Het gaat daarbij om de gekozen gespreksonderwerpen, de aanwezigheid van leermiddelen en het leesgedrag van het kind. De drie items zijn ondergebracht in een somscore-schaal.

Het socialiseringsaspect *prestatiemotiverend oudergedrag* valt uiteen in twee variabelen. De eerste meet de ouderlijke *aspiraties* door te vragen naar de verwachte maatschappelijke positie van het kind. De tweede variabele, hier *infor-*



matie genoemd, geeft aan in hoeverre ouders op de hoogte zijn van de leerprestaties van het kind.

Het derde concept, *rolstructuur*, bestaat theoretisch uit twee categorieën: een gesloten, positionele rolstructuur waarin particularistische betrekkingen overheersen (interacties worden sterk bepaald door de structurele posities van rol-dragers) en een open, persoonlijke rolstructuur waarin universalistische betrekkingen overheersen (individuele kenmerken van rol-dragers belangrijk). Het concept bleek bij Meijnen echter niet tot een gemeenschappelijke dimensie te herleiden, zodat vijf deelconcepten zijn onderscheiden. Deze verwijzen achtereenvolgens naar de wijze waarop ouders in ongelegen situaties op hun kind reageren (*ontwijken probleemsituaties*), wat zij doen bij 'moeilijke' vragen (*ontwijken probleemvragen*), de mate waarin ouders zich op eigen initiatief bezig houden met de belevingswereld van het kind (*initiatief*), de reactie van ouders in geval het kind in een aantal voorgelegde situaties regels overtreedt (*sanctionering*), en tenslotte of het aanleren van zelfstandigheid een meer oudercentrisch dan wel kindcentrisch karakter draagt (*zelfstandigheidstraining*).

Gezinsculturele kenmerken, omvat een tweetal variabelen die verwijzen naar de 'leescultuur' in het gezin en is hier daarom aangeduid als *lectuur*). De eerste component (*periodieken*) geeft informatie over het geabonneerd zijn op en het lezen van kranten en tijdschriften; de tweede (*boeken*) meet de frequentie waarmee boeken worden gelezen.

## Resultaten

*Verschillen de opvoedingsoriëntaties?* De opvoedingoriëntaties van ouders met sterke religieuze achtergrond zullen afwijken van ouders, die dat niet hebben, zo werd in het voorgaande verondersteld. Vinden we dat met betrekking tot de twee onderzochte groepen bevestigd? In tabel 2 wordt voor de verschillende gezinskenmerken een overzicht van het gemiddelde en de spreiding van de scores gegeven. Vergelijking van beide groepen levert in alle gevallen significante verschillen ( $\alpha = .01$ ) op.

Veelal worden in het Meijnen-cohort hogere gemiddelde scores gemeten. Het cultuurpedagogisch opvoedingsniveau blijkt in het Meijnen-cohort hoger te liggen dan in de LVGS-groep. Ook aangaande het prestatie-motiverend oudergedrag kan deze conclusie getrokken worden; zowel wat aspiraties als geïnformeerdeheid betreft scoort het LVGS-cohort lager. Wat het onderdeel rolstructuur betreft is het beeld meer diffuus. De op een meer persoonlijke rolstructuur duidende hoge scores komen in beide groepen voor. Ten aanzien van het ontwijken van problematische vragen en initiatief tot interactie is voor de LVGS-groep sprake van een meer open, persoonlijke rolstructuur. Aangaande zelfstandigheidstraining, sanctionering en het ontwijken van probleemsituaties is

Tabel 2: Gezinskenmerkenscores in LVGS- en Meijnen-cohort\*

	gemiddelde		std.dev.		t-waarde
	LVGS	MEIJNEN	LVGS	MEIJNEN	
Cultuurpedagogisch opvoedingsniveau	26.2	28.9	2.35	3.80	-23.7
Prestatiemotiverend oudergedrag					
aspiraties	1.6	2.6	0.55	0.50	-40.5
informatie	5.5	6.9	0.64	0.83	-44.7
Rolstructuur					
probleemvragen	12.7	12.4	1.72	1.89	3.1
probleemsituaties	11.5	12.0	1.92	2.29	-5.4
interactieinitiatief	16.3	15.9	2.17	2.50	3.4
sanctionering	12.2	12.6	1.66	1.65	-6.1
zelfstandigheidstraining	4.0	4.2	1.12	1.30	-5.1
Lectuur					
periodieken	7.4	6.0	1.24	1.30	23.2
boeken	4.1	4.4	0.76	0.76	-6.1

\* LVGS-cohort n = 449; Meijnen-cohort n = 490

echter sprake van een meer gesloten, positionele rolstructuur. Een soortgelijk beeld treffen we aan bij het onderdeel lectuur. Enerzijds wordt in het LVGS-cohort meer gebruik gemaakt van kranten en tijdschriften, anderzijds worden in het Meijnen-cohort meer boeken gelezen.

Al met al vinden we geen steun voor onze verwachting; de opvoedingsoriëntaties in Gereformeerd-Vrijgemaakte gezinnen geven eerder minder dan meer uitzicht op een gunstige onderwijsloopbaan dan die in het Meijnen-cohort.

*Opvoedingsoriëntaties en sociaal milieu.* Als tweede onderzoeksvraag gaan we na in hoeverre er verschil is in de milieuspecifieke verdeling van de opvoedingswaarden en -gedrag in beide groepen. Tabel 3 geeft daarvoor de resultaten.

De sterkte van de samenhang tussen de verschillende opvoedingskenmerken en het sociaal milieu van het gezin wordt samengevat door de correlaties in de laatste kolom van de tabel. De gemiddelde scores per milieugroep geven een beeld van de monotonie van de samenhang.

In veel afzonderlijke milieugroepen zien we verschillen die we in tabel 2 voor de hele cohorten zagen terugkeren. De scores bij Gereformeerd-Vrijgemaakten blijven daarbij veelal onder het niveau van die in het Meijnen-cohort. Over het geheel genomen is er een verschil in de mate van samenhang tussen opvoedingsoriëntaties en sociaal milieu. De samenhangen in de LVGS-groep zijn in een aantal gevallen zwakker dan in het Meijnen-cohort. Dat geldt voor het cultuurpedagogisch opvoedingsniveau, het omgaan met problematische situaties en

Tabel 3: Gezinskenmerken en sociaal milieu in LVGS- en Meijnen-cohort

	gemiddelde score per sociaal milieu										correlaties**	
	SES 1		SES 2		SES 3		SES 4		SES 5		L	M
	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M		
Cultuurpedagogisch opvoedingsniveau	26.5	27.0	26.5	29.1	25.9	29.7	26.3	29.4	26.1	30.5	-.05	.24
Prestatiemotiverend oudergedrag.												
aspiraties	1.4	2.8	1.5	2.7	1.6	2.6	1.8	2.5	1.9	2.0	.29	-.30
informatie	5.7	6.6	5.6	6.9	5.4	7.0	5.5	7.1	5.3	7.0	-.15	.19
Rolstructuur												
probleemvragen	12.4	12.0	12.6	12.3	12.5	12.7	12.9	13.0	13.1	12.6	.10	.15
probleemsituaties	11.4	11.5	11.3	12.0	11.7	12.5	11.5	12.5	11.9	12.1	-.07	.13
interactieinitiatief	15.7	15.1	15.9	16.1	16.5	16.4	16.7	16.7	17.0	16.2	.19	.18
sanctionering	12.4	12.2	11.9	12.7	12.2	12.9	12.3	12.7	12.3	13.4	.04	.16
zelfst.training	3.5	4.0	4.0	4.3	4.2	4.3	4.1	4.3	3.9	4.4	.09	.09
Lectuur												
periodieken	7.2	5.5	7.1	5.7	7.1	6.1	7.8	6.7	7.8	7.4	.20	.41
boeken	4.1	4.1	4.1	4.4	4.1	4.4	4.2	4.4	4.3	4.6	.08	.15
(n=)	(47)(125)		(124)(170)		(124)(103)		(104)(57)		(35)(32)		(449*)	(490*)

\* Aantallen gebaseerd op 'pairwise deletion'; minimumaantal n = 434 (LVGS) en 360 (Meijnen)

\*\* Onderstreepte coëfficiënten niet significant ( $\alpha = .05$ )

vragen, de wijze van sancties toepassen, en het lezen van periodieken en boeken. Van vrijwel even sterke verbanden is sprake ten aanzien van de aard van de zelfstandigheidstraining en het nemen van initiatief tot interactie. In twee gevallen is de richting van de samenhang in beide groepen tegengesteld, bij de mate waarin ouders zich op de hoogte stellen van de schoolvorderingen van hun kind en bij de ouderlijke onderwijsaspiraties. Vooral bij het laatste is het verschil opvallend, omdat de samenhang in beide cohorten absoluut gezien tamelijk sterk is.

*Opvoedingsoriëntaties en schoolsucces.* Rest ons nog de vraag naar mogelijke verschillen in de samenhang tussen opvoedingsoriëntaties en onderwijsprestaties. In tabel 4 is deze samenhang uitgedrukt in de correlatie van de gezinskenmerken met een tweetal maten voor schoolsucces, het prestatieniveau aan het eind van het basisonderwijs en de bereikte onderwijspositie in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs<sup>2</sup>.

Direct valt op dat in het LVGS-cohort slechts een enkele maal een significant samenhang wordt gevonden, namelijk daar waar het de ouderlijke onderwijsaspiraties en het lezen van boeken betreft. Bij bereikte onderwijspositie in het voortgezet onderwijs valt op dat juist bij deze gezinskenmerken in het Meijnen-cohort een significant resultaat ontbreekt, evenals overigens bij de variabelen informatie en initiatief tot interactie. In het Meijnen-cohort zijn de correla-

Tabel 4: Gezinskenmerken en schoolsucces in LVGS- en Meijnen-cohort\* (correlaties\*\*)

	prestatieniveau basisonderwijs		onderwijspositie derde leerjaar VO	
	LVGS	MEIJNEN	LVGS	MEIJNEN
Cultuurpedagogisch opvoedingsniveau	<u>.01</u>	.31	<u>-.01</u>	.14
Prestatiemotiverend oudergedrag				
aspiraties	-.17	.13	-.15	<u>-.01</u>
informatie	<u>-.08</u>	.12	<u>-.04</u>	<u>.05</u>
Rolstructuur				
problemvragen	<u>.01</u>	.11	<u>.04</u>	.10
probleemsituaties	<u>.01</u>	.15	<u>.02</u>	.11
interactieinitiatief	.05	.16	<u>.08</u>	<u>.02</u>
sanctionering	<u>-.03</u>	.16	<u>.01</u>	.21
zelfstandigheidstraining	<u>.04</u>	.22	<u>.05</u>	.10
Lectuur				
periodieken	<u>.05</u>	.27	<u>.08</u>	.24
boeken	.13	.10	.09	<u>.06</u>

\* LVGS-cohort minimumaantal 342 resp. 345, Meijnen-cohort 320 resp. 218

\*\* Onderstreepte coëfficiënten niet significant ( $\alpha = .05$ )

ties met de prestaties aan het eind van de lagere school doorgaans sterker dan die met de onderwijspositie in het voortgezet onderwijs. Een uitzondering daarop vormt de variabele sanctionering, waarvoor een toename van de samenhang geconstateerd kan worden.

## Conclusies en discussie

We zijn in dit artikel nagegaan of religieuze overtuigingen de opvoedingswaarden en het opvoedingsgedrag van ouders beïnvloeden en of dat vervolgens doorwerkt in het schoolsucces van hun kinderen. Daartoe vergeleken we gezinskenmerken en schoolloopbanen in een uitgesproken religieus georiënteerde groep, de Gereformeerd-Vrijgemaakten, met een Nederlandse doorsnee-groep.

Laten we de bevindingen nog eens kort samenvatten. Tussen de opvoedingsoriëntaties in deze groepen zijn verschillen te constateren, zowel wat de gemiddelde scores betreft als de mate waarin opvoedingsoriëntaties binnen elk van beide groepen samenhangen met de sociaal-economische status van het gezin. Hoewel de socialiseringspraktijken in Gereformeerd-Vrijgemaakte gezinnen in tegenstelling tot onze verwachting eerder ongunstig zijn in vergelijking met de rest, zijn de verschillen tussen de sociale milieus binnen deze groep kleiner en in overeenstemming met onze verwachting. Tenslotte vinden we in de Gereformeerd-Vrijgemaakte groep nauwelijks samenhang tussen opvoedingsoriënta-

ties en schoolsucces, terwijl de vergelijkingsgroep volgens het doorgaans gevonden patroon wel samenhang vertoont.

Alvorens hieraan interpretaties te verbinden is het goed in te gaan op de vraag in hoeverre onze bevindingen uitspraken over de invloed van de godsdienst toelaten. Kunnen de waargenomen verschillen worden toegeschreven aan de effecten van religieuze overtuigingen, of kunnen er evengoed andere factoren in het spel zijn? Een tweetal kanttekeningen is hier op zijn plaats.

Ten eerste is de vergelijkbaarheid van beide groepen niet optimaal. Het Meijnen-cohort betreft geen landelijk representatieve gegevens, maar gegevens verzameld in de gemeente Groningen. Ook het Gereformeerd-Vrijgemaakte onderwijs wijkt op een aantal punten van het landelijke beeld af. Dit bezwaar lijkt ons evenwel niet doorslaggevend, omdat de nadruk hier vooral heeft gelegen op de analyse van samenhangen; zoals Meijnen (1984) betoogt is de genoemde beperking dan niet erg belastend. Ondanks de verdelingsverschillen die zich met betrekking tot het LVGS-cohort voordoen, laten de resultaten van loglineaire analyse zien dat deze groep op belangrijke basiskennmerken met aan voor het overige onderwijs identieke modellen beschreven kan worden (Dijkstra 1989).

Meer problematisch lijkt het tijdsverloop tussen beide onderzoeken: tussen de gezinskennmerkmeting bij de vergeleken groepen ligt een periode van acht jaar. Naar aanleiding van een herhaalde meting van opvoedingswaarden binnen het Meijnen-cohort concluderen Bosker e.a. (1986) dat er met name voor de lagere sociale strata sprake is van een flinke verschuiving in opvoedingswaarden, blijkend uit een afnemende benadrukking van conformiteit ten gunste van zelfbepaling. Een dergelijke verschuiving zou de hier gevonden verschillen uithollen, omdat deze dan in onbekende mate voor rekening van cohort- en periode-effecten zouden komen. Van Liere en Winkels (1988) hebben de conclusies van Bosker en de zijnen echter gekritiseerd; zij vinden een verschuiving in de richting van zelfbepaling maar in geringe mate terug en stellen dat veeleer van een leeftijdseffect sprake moet zijn. Met enige voorzichtigheid concluderen we daarom dat de hier waargenomen verschillen niet aan tijdseffecten zijn toe te schrijven.

Samenvattend concluderen we dat onze bevindingen enige steun geven aan de veronderstelling dat religieuze achtergrond effect heeft op opvoedingsoriëntaties. De resultaten stemmen echter maar ten dele overeen met de geformuleerde verwachtingen. Zij wijzen inderdaad op de veronderstelde geringere milieuspecificiteit van opvoedingsoriëntaties in sterk religieus betrokken gezinnen. De verwachting dat deze gezinnen tevens gemiddeld hogere scores vertonen op opvoedingsoriëntaties die gunstig zijn voor schoolsucces is niet bevestigd; er is integendeel sprake van voor de schoolloopbaan relatief ongunstige opvoedingswaarden en -gedrag. Ondanks een relatief gunstige uitgangssituatie meer gezinnen in de hogere sociale milieus en meer kinderen met een relatief

hoog begaafdheidsniveau zijn kinderen uit sterk religieus betrokken kring daar-  
door niet succesvoller in de schoolloopbaan.

### Noten

1. Met dank aan prof. dr. G.W. Meijnen voor gebruik van data en instrumenten.
2. De variabele 'bereikt onderwijsniveau in het derde leerjaar na het verlaten van de basisschool' is gecodeerd volgens de 'leerjarenladder' van Bosker e.a. (1985):
  - (1) LBO-1
  - (2) LBO-2, MAVO-1
  - (3) LBO-3, MAVO-2, HAVO-1
  - (4) LBO-4, MAVO-3, HAVO-2, VWO-1
  - (5) MAVO-4, HAVO-3, VWO-2
  - (6) VWO-3.